

Ito, Toshiko

Die Vervollkommnung der Individualität. Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 225-238. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Ito, Toshiko: Die Vervollkommnung der Individualität. Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 225-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94897 - DOI: 10.25656/01:9489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94897>

<https://doi.org/10.25656/01:9489>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung	165

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan	225

Öffentliche Bildung und Demokratie

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung	251

Die Vervollkommnung der Individualität

Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan

Zusammenfassung

Seit etwa einem Jahrhundert pflegt Japan anlässlich der Erziehungsreformen immer wieder das Losungswort „Vervollkommnung der Individualität“ ins Zentrum zu rücken. Dieses Losungswort erlaubt in der Regel keinen Raum für Widerstand. Die Individualität erzwingt die bedingungslose Anerkennung ihres erzieherischen Wertes, ohne eine Überprüfung ihrer Substanz zuzulassen. Das Interesse an der Individualität war in Japan ursprünglich mit dem Demokratiedanken eng verbunden. Die Erziehungsreformen unter dem Banner der Individualität tendieren jedoch vornehmlich in eine demokratiefeindliche Richtung. Zu Beginn dieses Jahrhunderts trat die Reformpädagogik zum ersten Mal für die „Vervollkommnung der Individualität“ ein, und stärkte in Wirklichkeit das totalitäre Kaisersystem. In der gegenwärtigen Reform nimmt die „Vervollkommnung der Individualität“ die zentrale Stelle ein, und leistet der Vermarktung der Erziehung Vorschub. Die Diskrepanz zwischen dem Losungswort und dem Ergebnis weist auf das ungeradlinige Verhältnis der Reformabsicht zum Wesen der Individualität hin.

1. Einleitung

Die Geschichte des japanischen Erziehungswesens ist gekennzeichnet durch drei ministeriell verordnete Reformen. 1872, kurz nach der Aufhebung der Abschließungspolitik, richtete die erste Reform ein allgemeines Erziehungswesen ein, mittels dessen der westliche Standard durch die „Rationalisierung“ der Erziehung erreicht werden sollte. 1947, kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, wurde die zweite Reform zur „Demokratisierung, Popularisierung und Chancengleichheit“ der Erziehung durchgeführt, um die Bevölkerung von der imperialistischen Gesinnung abzukehren. Gegenwärtig befinden wir uns inmitten der dritten Reform, durch die vornehmlich die „Selbstverwirklichung“ bezweckt wird; „Individualität und Kreativität“ sollen gefördert werden.

Die von keinem Ministerium angeordnete „reformpädagogische Bewegung“ entstand in Japan zu Beginn dieses Jahrhunderts zwischen der ersten und der zweiten Reform. Es war die Zeit der imperialistischen Kriege, die durch das kaiserorientierte bürokratische System herbeigeführt wurden. Es war aber zugleich die Zeit, in welcher der westliche Demokratiedanke in Japan landesweite Verbreitung fand. Dieser zwiespältige Zeitgeist spiegelte sich auch in der reformpädagogischen Bewegung: Sie widersetzte sich zwar dem auf die Erziehenden ausgeübten Druck, war aber mit dem repressiven Kaisersystem konform. Im Zentrum der Reformpädagogik steht das Schlagwort von der Vervollkommnung der Individualität, die sowohl zur Reform des unterdrückenden Erziehungsmilieus als auch zu dessen Bewahrung beitragen soll. Die gegenwärtige Reform ist von der selben Ambivalenz geprägt. Mit der vorgesehenen Ein-

führung eines Rangierungssystems im 7. Schuljahr der öffentlichen Schulen¹ fördert die Reform indirekt gerade die Gleichschaltung, die in der herkömmlichen Erziehung kritisiert wird. Die gegensätzlichen Ansätze berufen sich gleichermaßen auf die Vervollkommnung der Individualität. Der Begriff der Individualität vermag anscheinend unlösbare Paradoxa reibungslos aufzuheben.

Kulturell ist der Begriff der Individualität in Japan fremd; er findet sich nicht in der Erziehungstradition des Landes. Das Übersetzungswort für die Individualität wurde erst 1895 in einer pädagogischen Zeitschrift eingeführt.² In den 1910er Jahren galt dieser Begriff aber bereits als Modeausdruck, und in den 1920er Jahren wucherte er aus in eine unüberblickbare Menge von Auffassungsweisen. Der erzieherische Wert der Individualität war allerdings auf den methodischen Bereich beschränkt; der Wert der Individualität als Erziehungsziel kam also nicht in Betracht. Während der Kriegszeit (1937–45) erlosch das Interesse an der Individualität zwar vorübergehend, weil sie als westliches Übel verschrieen wurde. Aber nach dem Krieg setzte die pädagogische Anziehungskraft der Individualität wieder ein³ und kulminierte in den 1970er Jahren.

Politisch ist der Begriff der Individualität mit dem Demokratied Gedanken eng verbunden. Die Demokratie verlangt Bürger, die gegenseitig ihre Individualität respektieren, und eine allen Bürgern zugängliche Öffentlichkeit. Die Zeit der reformpädagogischen Bewegung fiel in die *Taisho*-Ära, in welcher der Demokratiedanke in Japan erstmals Fuß faßte. In der Epoche der reformpädagogischen Bewegung begannen die Erzieher den Wert der Individualität zu preisen, und zwar nicht um den Rechten des einzelnen Gültigkeit zu verschaffen, sondern um das Innerliche zu veredeln. Die gegenwärtige Reform scheint, im Gegensatz zur Reformpädagogik, von der Demokratie keinen neuen Horizont zu erwarten. Heute fordert die Generation, welche die Demokratie als eine selbstverständliche Gegebenheit betrachtet, in der Erziehung ebenfalls Respekt vor der Individualität; der Wert der Individualität wird jedoch nicht als Rechtsgut, sondern als wirtschaftlicher Faktor verstanden. Im folgenden möchte ich erhelten, was für eine programmatische Auffassung der Individualität in der jeweiligen Reform vorherrschte.

2. Individualität in der Reformpädagogik

Der Zeitraum zwischen dem Ende des Russisch-Japanischen Kriegs (1905) und dem Ausbruch des Mandschuren-Kriegs (1931) wird als Ära der *Taisho*-Demokratie bezeichnet, in welcher der Demokratiedanke populär wurde. In verschiedenen Bereichen wurde die Staatskontrolle erstmals ernsthaft in Frage ge-

1 Die öffentlichen Schulen der Schulpflichtstufe richten ihre Erziehungspraxis bis heute nach dem Harmonieprinzip und wehren sich gegen das Selektionssystem. Das Bedürfnis, Kinder frühzeitig mit dem Konkurrenzprinzip bekannt zu machen, wird auf der Schulpflichtstufe hauptsächlich in den privaten Schulen befriedigt. Die gegenwärtige Reform zeigt also eine gewisse Annäherung der öffentlichen Schulen an die privaten Schulen.

2 奥田浩 HASEGAWA führte 1895 in der Zeitschrift „*Dai-Nippon Kyoiku-Kai*“ das Übersetzungswort *kosei* für *individuality/individual character* ein (vgl. KATAGIRI, S. 55).

3 Der Respekt vor der Individualität wurde 1946, im Gegensatz zum Anfang des Jahrhunderts, sowohl als Erziehungsmethode auch als Erziehungsziel ernst genommen (vgl. KATAGIRI, S. 72).

stellt. Die Aufbruchstimmung machte sich auch in der Erziehung bemerkbar: Die „Reformpädagogik“ kam auf. Bezweckt wurde die Befreiung von der Gleichschaltung, also der Folge der staatsorientierten Erziehung. Anstelle der unterdrückenden Erziehung sollte die neue Erziehung die Spontaneität und Selbständigkeit der Kinder fördern. Die Reformpädagogen, die dabei mit Nachdruck die Förderung der Individualität propagierten, stützten sich vornehmlich auf JOHN DEWEY (1859–1952), den Botschafter der Demokratie.

DEWEYS Aufenthalt in Japan fiel 1919 gerade in die Mitte dieser Bewegung. Auf seiner Vortragsreise⁴ bezweifelte er jedoch, ob sein Gedanke in Japan richtig verstanden wurde. Ihm schien Japan eher ein treuer Schüler Deutschlands (vgl. DEWEY, S. 157). Militärisch stand Japan zu jener Zeit zwar nicht auf Deutschlands Seite, aber die geistigen Güter aus Deutschland waren in Japan weiterhin grundlegend. DEWEY stellte fest: „Intellectually, morally, and politically an active German propaganda had been carried on during the war by Japanese officials“ (ebd., S. 158). Daraus entwickelte sich eine peinliche Situation: Während die Japaner DEWEY in der Überzeugung, sie seien seine treuen Schüler, herzlich willkommen hießen, distanzierte sich DEWEY von ihnen. DEWEY sah die Demokratie gar gefährdet und befürchtete, daß „Bureaucracy and militarism might come back“ (ebd., S. 154). Das zweite Hindernis auf dem Weg zur Demokratie war das religiös-mystisch geprägte Kaisersystem. Die 1889 proklamierte Verfassung beschreibt den Kaiser als „Sohn des Himmels“. In Japan ist der Kaiserkult dermaßen verwurzelt, daß die Demokratie nur in einer Form zustande kam, die sich dem Kaisersystem unterordnete, und deshalb gelegentlich auch als „Demokratismus“ bezeichnet wird. Nach DEWEY besteht der Kaiserkult aus drei Mythen: (1) „racial unity and common relationship to emperor“, (2) „unbroken continuity of the imperial dynasty for over twenty-five hundred years“, (3) „all that Japan is and can become she owes to the original virtues of the divine founders and to those of their divine descendents“ (ebd., S. 172). DEWEY sah, daß die Demokratisierung Japans durch das bürokratisch-militärische und das kaiserzentrische System gehemmt war und folgerte daraus, daß die Demokratie in Japan nur schwerlich werde Wurzeln schlagen können.

DEWEY übersah also nicht, daß der Vorsatz der Reformpädagogen, Individualität zu respektieren, nicht mit der Reformabsicht im eigentlichen Sinne verbunden war.⁵ Die Anerkennung der Individualität verlangt, im Gegensatz zum hegemonial-ministeriellen Erziehungswesen, Anerkennung der Verschiedenar-

4 Seine Vorlesungen an der Kaiserlichen Universität *Tokio* (vom Februar bis März 1919) wurde später unter dem Titel „Reconstruction in Philosophy“ publiziert.

5 DEWEY verließ Japan im April 1919 nach einem zweimonatigen Aufenthalt. An seinem nächsten Zielort, China, sah DEWEY, im Gegensatz zu Japan, eine Hoffnung auf die Entwicklung des Demokratiegedankens. China litt gerade unter der militaristischen Hegemonie Japans. Von der Versailler Konferenz erwartete China eine neue Weltordnung, in der nicht die Stärke der militärisch-wirtschaftlichen Macht, sondern das Prinzip der Gerechtigkeit die entscheidende Rolle spielt. Die Anerkennung der 21 japanischen Ansprüche in China durch die Versailler Konferenz rief in China eine landesweite Bewegung gegen Japan hervor. Die antijapanische Bewegung, die unter den Studenten der Universität Peking entstand, mündete in einen Händlerboykott japanischer Produkte und die Entlassung vieler projapanischen Angestellten. In dieser Bewegung, die DEWEY gleich nach seiner Ankunft in China erlebte, sah er ein Aufkeimen der Demokratie (vgl. DEWEY, S. 191). China war deshalb viel interessanter als Japan und DEWEY blieb, über seinen ursprünglichen Plan hinaus, bis 1921 in China.

tigkeit der Menschen. Einige Reformer anerkannten zwar diese Verschiedenartigkeit, taten dies jedoch, ohne die Schablone des gegebenen Systems zu zerbrechen. Der Respekt vor der Individualität konfrontierte sich also nicht systemkritisch mit Bürokratie und Militarismus; er versenkte sich vielmehr tief in den Spiritualismus. Die Vervollkommnung der Individualität, die als Hauptanliegen der Reformpädagogik zu gelten hat, zeigte sich dementsprechend als Ziel auf der psychologischen Ebene. Darin liegt der Grund, warum die Reformpädagogen die freie Erziehung bezwecken konnten, ohne das unterdrückende System zu beseitigen. Sie suchten die Vervollkommnung der Individualität durch die Änderung der innerlichen, nicht der äußerlichen Lage.

Die Reformpädagogen, welche die gefühlsmäßige Befreiung von der Staatskontrolle verfolgten, wollten jedoch die Befreiung nicht als Anrecht auffassen. Die Vervollkommnung der Individualität durch geistige Übungen wurde auf diese Weise ins Zentrum der neuen Erziehung gerückt. Dies zeitigte zweierlei Folgen: (1) die system-konforme Auffassung der Individualität; (2) die religiöse Auffassung der Individualität.

2.1 Die systemkonforme Auffassung der Individualität

Die Reformpädagogen vermieden es bewußt, das gegebene Staatssystem in Frage zu stellen. Nach TOMERI TANIMOTO⁶ (1867–1946), dem Wegbereiter der Reformpädagogik, bezweckt die neue Erziehung, daß die Bevölkerung nicht als blinde Untertanen sondern aus freiem Willen dem Kaiser gehorcht. Er stützte sich dabei auf JOSEPH EDMOND DEMOLINS (1852–1907), der die Engländer für ein aktives, energisches Volk hält, im Gegensatz zu den passiv konformistischen Franzosen.⁷ TANIMOTO, einst als Herbartianer ein anerkannter Pädagoge, fühlte sich seit seinem Aufenthalt im Westen zwischen 1900 und 1903 zum Reformpädagogen berufen. Seine Reformabsicht betraf aber keineswegs das gegebene System. Denn Reform hieß bei ihm, das imperialistisch orientierte Kaisersystem in der Absicht zu unterstützen, anhand des kaiserlichen Erziehungsedikts die Zurückgebliebenheit Japans wettzumachen (vgl. TANIMOTO, S. 563).

Die erste reformpädagogische Schule in Japan, die *Nihon-Seibi*-Schule, wurde von TSUNEO IMAI⁸ (1864–1934) 1907 gegründet. Sie nahm sich DEMOLINS' und

6 TANIMOTO besuchte 1889 an der Kaiserlichen Universität *Tokio* EMIL HAUSKNECHTS (1853–1927) Vorlesungen, die in Japan erstmals herbartianische Didaktik verbreiteten. Nachdem er an der Pädagogischen Hochschule *Tokio* gelehrt hatte, absolvierte er von 1900 bis 1903 einen Studienaufenthalt in England, Frankreich und Deutschland. Gleich nach der Heimkehr wurde er an die Kaiserliche Universität *Kioto* berufen, wo er bis 1913 tätig war. Danach forschte und lehrte er an der Universität *Ryukoku* und betätigte sich als Schriftsteller.

7 DEMOLINS' einflußreiche Schrift „A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons“ (1897) war bereits 1902 auch auf Japanisch erhältlich. ENTARO NOGUCHI hielt sich später an diese Schrift, als er am Lehrerseminar *Himeji* eine Reform in Angriff nahm. Eine weitere Schrift DEMOLINS' „A-t-on intérêt à s'emparer du Pouvoir“ (1898) wurde 1904 auf Japanisch veröffentlicht.

8 Nach seiner Lehrtätigkeit in *Kumamoto* und *Shiga* gründete IMAI 1891 in *Tokio* zuerst eine Familienschule *Goinjuku*, die auf Selbstverwaltung und Gruppenübung großes Gewicht legte. Im gleichen Jahr stiftete er eine Gesellschaft *Nihon-Seibi-Kai*, die zur gesellschaftlichen Wirkung der Erziehung beitragen sollte hinsichtlich der Befestigung des Kaiserreichs, der Förderung der Moral und der guten Führung der Gedanken. Diese Gesellschaft ging der Gründung

LIETZ' Landerziehungsheime zum Vorbild: die vom Stadtleben abgesonderte ländliche Lage, die mit dem Familienleben vergleichbare Dimension der Schule und die Einführung des Internatsystems. Der Tagesablauf gliederte sich in drei Teile: vormittags Lernen im Klassenzimmer, nachmittags Körperübung draußen, abends Meditation. Ihre Erziehungspraxis richtete sich, im Gegensatz zu den üblichen Schulen, gegen die Intellektualisierung, damit mehr Platz für die sittliche Bildung gefunden werden kann. Ihre sittliche Leitlinie wich aber nicht von der herkömmlichen konfuzianischen Morallehre ab, die sich in Vasallentreue, Kinderpflicht, Barmherzigkeit und Treuherzigkeit verkörpert. Nach ihrem Programm bestand der Zweck dieser Schule darin, „gemäß dem Kaiserlichen Erziehungsedikt den soliden Charakter, gesunden Menschenverstand und die Geschicklichkeit von nützlichen Staatsbürgern zu bilden“ (IMAI, S. 4). Die auf die Selbständigkeit wie Selbsttätigkeit bezogenen geistigen Übungen trugen somit als Grundlage der Kommune zur Bildung des staatsnützlichen, kaisertreuen Menschen bei (vgl. NAKANO 1968, S. 85).

Die von HARUJI NAKAMURA⁹ (1877–1924) 1912 gegründete *Seikei*-Realschule nahm sich die englische *Public School* zum Vorbild. Genau nachgeahmt war die auf das Individuum bezogene Erziehung einer Eliteschule mit Internat. In dieser neuen Erziehungsform verbarg sich aber nichts anderes als die Bildung des Menschen zum Staatsdiener (vgl. NAKANO 1968, S. 88). An der von MASATARO SAWAYANAGI¹⁰ (1865–1927) 1917 gegründeten *Seijo*-Grundschule war diese Tendenz ebenfalls nicht zu übersehen. SAWAYANAGI, der führender Kopf der reformpädagogischen Bewegung, stellte zwar zur Schulgründungsfeier vier bahnbrechende Grundsätze auf: (1) Respekt vor der Individualität; (2) naturnahes Erziehungsmilieu; (3) Gemütspflege sowohl durch persönliche Kontakte zwischen den Lehrern und Schülern als auch durch einfühlsame Kontakte mit der Kunst; (4) Orientierung auf die Naturwissenschaft. Trotz dieser liberalen Reformabsicht bekundete er jedoch keine Mühe mit dem gegebenen System. Außenpolitisch war er mit dem Kolonialismus und den Assimilationsmaßnahmen in Korea einverstanden. Er erklärte sich beim Russisch-Japanischen Krieg unmißverständlich für den Militarismus und stand sogar für die nationalistische Zensur der Lehrbücher persönlich zur Verfügung (vgl. SAWAYANAGI, S. 143f.).

KISHIEI TEZUKA¹¹ (1880–1936), der reformpädagogische Ideen in die öffentli-

der *Nihon-Seibi*-Schule voraus und bereitete ihr in vielfacher Weise: Es erschien eine Monatszeitschrift; Vorträge und Übungskreise wurden abgehalten. Auf diesem Boden eröffnete er 1907 die *Nihon-Seibi*-Schule.

- 9 NAKAMURA absolvierte die Kaiserliche Universität *Tokio*. Durch Anregung der englischen Erziehung gründete er 1912 die *Seikei*-Realschule, die den Kindern zur Selbsttätigkeit verhelfen sollte. Die Hauptbestandteile der Schule waren das moderne Selbstverantwortungsbewußtsein und die traditionelle Geistesanstrengung. Diese Schule kehrte sich jedoch bereits 1922 von NAKAMURAS Reformlinie ab.
- 10 SAWAYANAGI absolvierte die Kaiserliche Universität *Tokio* und machte im Kultusministerium eine glänzende Karriere, die ihm auch die Rektorstellen der Kaiserlichen Universitäten *Tohoku* und *Kioto* eintrug. Er gab jedoch 1914 seine erfolgreiche Beamtenlaufbahn auf und engagierte sich für die reformpädagogische Bewegung im Rahmen der Privatschule: Er wurde 1917 Direktor der *Seijo*-Grundschule, deren Grundsätze in seiner Schrift „*Jissaiteki-Kyoiku* (Die praktische Pädagogik)“ (1909) niedergelegt sind.
- 11 Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule *Tokio* übte TEZUKA zuerst journalistische Tätigkeiten aus, nahm aber dann die Lehrtätigkeiten an den lokalen Lehrerseminaren auf. Sei-

che Schule einzuführen versuchte, unterstützte eine mit dem Kaisersystem konforme Variante der Demokratie. Er bezweckte die Gestaltung eines kaisertreuen Kulturstaats (vgl. TEZUKA, S. 127; ISHIZUKI, S. 545f.), indem er die Rolle der Erziehung als Erhebung der natürlichen Gesellschaft zur kulturellen Gesellschaft beschrieb. Die Souveränität in der kulturellen Gesellschaft sollte beim Kaiser liegen, der bei der Ausübung seiner Souveränität das Wohl und den Willen der Bevölkerung beachtet. Die Souveränität des Kaisers schmälere die Freiheit der Bevölkerung keineswegs.

Die Auffassung der Individualität erlebte also keine Auseinandersetzung mit dem gegebenen System. Die Realität des Erziehungsmilieus wurde zwar als „die Individualität unterdrückend“ empfunden, die Reformpädagogen wollten aber den Ursprung der Unterdrückung nicht im gegebenen System suchen. Anstatt das gegebene System in Frage zu stellen oder zu beseitigen, versuchten sie es mit dem Argument zu stärken, der Kaiser, der Kern dieses Systems, Sorge für die Individualität der Bevölkerung. Eine gewisse Ausnahme war HIROSHI SHIGAKI¹² (1889–1965), der an der 1923 von ENTARO NOGUCHI¹³ (1868–1941) gegründeten Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“ mit YOSHIBEI NOMURA¹⁴ (1896–1986) und NOBU HIRATA (1895–1958) unterrichtete. SHIGAKI ergriff die Initiative und setzte die Schule auf einen radikalen Kurs. Er kritisierte die Reformpädagogen, die aus Rücksicht auf die Erhaltung des gegebenen Systems ihre Reform auf die Lehrmethode beschränken (vgl. SHIGAKI, S. 2; UCHIMURA, S. 292): SHIGAKIS Reform schloß hingegen auch den Lehrinhalt ein, was Konflikte mit dem Staatssystem hervorrief. Der Lehrer mußte damit, nach seiner Ansicht, sich selbst *und* sein Milieu ändern. Denn die Entfaltung der Individualität führt nicht zur Anpassung der bestehenden Gesellschaft, sondern zu deren Umgestaltung. SHIGAKI mahnte: „Der Wert der Erziehung besteht eigentlich in der Vervollkommnung der Individualität, wurde aber irgendwann auf den Beitrag zur politischen Zielsetzung reduziert. Die politische Zielsetzung trübt das Ideal der Erziehung. Der Lehrer muß darauf aufpassen“ (SHIGAKI, S. 15).

Die Tatsache, daß die Reformpädagogen, abgesehen von SHIGAKI, nicht versuchten, die äußerlichen Bedingungen zur Entfaltung der Individualität zu

ne Praxis unter dem Banner der „Selbstverwaltung und Autodidaktik“, die vom Neukantianer SUKEICHI SHINOHARA (1876–1957) unterstützt wurde, erreichte von 1919 bis 1926 am Lehrerseminar *Chiba* ihren Höhepunkt. 1928 raffte sich TEZUKA zur Gründung einer reformgesinnten Privatschule *Jiyugaoka-Gakuen* auf, die er jedoch nicht auf einen zufriedenstellenden Kurs bringen konnte.

- 12 SHIGAKI absolvierte das Lehrerseminar *Kumamoto* und nahm das Lehramt an. 1919 wandte er sich der journalistischen Tätigkeit im pädagogischen Bereich zu. Er förderte die reformpädagogische Bewegung, indem er sich 1923 an der Gründung von „*Kyoiku no Seiki-Sha* (die Gesellschaft für das Jahrhundert der Erziehung)“ beteiligte. Auch an der Zeitschrift und der Schule, die im Rahmen dieser Gesellschaft entstanden, wirkte er stark mit.
- 13 NOGUCHI absolvierte die Pädagogische Hochschule *Tokio* und wurde der erste Direktor des 1901 entstandenen Lehrerseminars *Himeji*. Zwischen 1914 und 1915 studierte er in Deutschland, Frankreich und Amerika. Er wurde Direktor der 1924 mit weiteren Reformpädagogen gegründeten Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“ und blieb in diesem Amt, bis diese Schule 1936 geschlossen wurde. 1929 nahm er als Vertreter der japanischen Reformpädagogen am Kongreß der *New Education Fellowship* in Genf teil.
- 14 NOMURA absolvierte das Lehrerseminar *Gifu*, und unterrichtete von 1924 bis 1936 an der Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“. Er wollte die Erziehung auf das Leben hin orientieren und verbuchte einen Erfolg mit lebensnahen Themen im Aufsatzunterricht.

schaffen, sondern die innerliche Bereitschaft zu ihrer Förderung verlangten, war typisch für die damalige Auffassungsweise der Individualität: Die Individualität wurde als unabhängig von der politischen Auseinandersetzung aufgefaßt, dafür aber von der Religion umso abhängiger gemacht.

2.2 Die religiöse Auffassung der Individualität

Der Ansatz zur Vervollkommnung der Individualität wird in Abhängigkeit von der Religion also nicht im objektiv-äußerlichen Leben, sondern im subjektiv-innerlichen Leben gesucht. In den Augen MASATARO SAWAYANAGIS, zum Beispiel, reiche die erzieherische Tätigkeit allein zur Menschenbildung nicht aus; sie muß nicht durch eine bestimmte Religion, aber durch religiöse Grundsätze ergänzt werden. TOMERI TANIMOTO war auch der Meinung, daß die Erziehung unbedingt auf der Religion beruhen muß (TANIMOTO, S. 439). Denn Moral und Religion tragen, nach TANIMOTO, gemeinsam zur sittlichen Bildung bei: Während die Moral von außen her eine sittliche Form verleiht, stützt die Religion diese Form von innen her (vgl. ITSUNO, S. 143). Die Religion fördert auf diese Weise die aktive Tätigkeit des Menschen. Die Religion verlebendigt die Kenntnisse in der Moral, indem sie den Menschen persönlich anredet. Mit der Ansicht, die sittliche Bildung ohne Religion sei begrenzt, behauptete TANIMOTO die Notwendigkeit der Religion im Moralunterricht, der den Kindern das Ideal vergegenwärtigen wollte. Der Schullehrer muß deshalb einen unerschütterlichen Glauben haben. In dieser Hinsicht stellte er die religionsfeindliche Erziehungsanschauung der Regierung in Frage (vgl. TANIMOTO, S. 18 ff.). TANIMOTO, ein überzeugter Anhänger der „wahren Sekte des reinen Landes“, lehnte es jedoch ab, eine bestimmte Religion zu stützen oder einen Religionsunterricht in den Lehrplan aufzunehmen. Wichtig sei, den schulischen Alltag mit der religiösen Atmosphäre auszustatten, beispielsweise mit zenbuddhistischen Geistesübungen oder mit der christlichen Ehrfurcht. Im Mittelpunkt stand die Gestaltung des geistigen Bewußtseins, der Hingabe an das absolute Wesen. Es war nicht von Bedeutung, ob dieses Wesen dabei als Gott, Buddha oder „Wille des Himmels“¹⁵ vorgestellt ist. Sei einmal dieser geistige Zustand erlangt, so sollte er dem Zweck, im Alltagsleben Hingabe an den Kaiser zu praktizieren, dienlich sein. Die von der Religion begleitete sittliche Bildung verstärkt damit das Kaisersystem nicht formell sondern spirituell, und sorgt für Identifikation mit diesem System. Der Lehrer ist ein hoch motivierter, aktiver Beamter, der die Träger der imperialistischen Politik heranzieht.

HARUJI NAKAMURA verfolgte in seiner Schulpraxis vornehmlich die Bildung des staatsnützlichen Menschen durch zenbuddhistische Übungen. NAKAMURA war von der Familie her Buddhist der *Amida*-Sekte, nach deren Lehre der Mensch nur durch *Amidas* Gnade die Erlösung erlangen kann. Er wandte sich aber später dem Zen-Buddhismus zu, der sich die Erlösung aus eigener Kraft

15 Der „Wille des Himmels“ verkörperte im alten China das absolute Wesen, das über den Willen der Menschen hinaus die Welt lenkte. Als Japan noch kein Übersetzungswort für den westlichen Begriff „Gott“ hatte, wurde er in Anlehnung an die chinesische Denkweise als „Wille des Himmels“ wiedergegeben.

zum Ziel setzt. Diese Bekehrung macht auf den ersten Blick den Eindruck, als habe er sich der Förderung der Individualität verschrieben. Seine Tat beschränkte sich aber in Wahrheit auf die geistigen Übungen; politisch blieb er quietistisch (vgl. UNO, S. 31 f.). Später fügte er seiner zenbuddhistischen Praxis schintoistische Elemente hinzu (vgl. KOJIMA, S. 374). Dies macht seine Annäherung an das System deutlich.

YOSHIBEI NOMURA, ein Mitarbeiter der Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“, war ein Buddhist der „wahren Sekte der reinen Landes“, die von SHINRAN (1173–1262) 1224 gegründet worden war.¹⁶ SHINRAN hatte sich nicht als Führer der Sekte anerkennen lassen, und NOMURA verzichtete gemäß SHINRANS Ansicht auf den Status des Erziehers. Denn nach SHINRAN sollen die Menschen „weder führen noch geführt werden. Die Menschen sollen zusammenarbeiten, verknüpft durch Freundschaft. Unter den Menschen wohnt eine unsichtbare Kraft, die ihr Leben zu einer Einheit erhebt. Die Menschen sollen Hand in Hand voller Vertrauen der Einheit des Lebens folgen“ (vgl. NOMURA, S. 106). Die Bedeutung der Religion beschränkt sich bei NOMURA aber nicht allein auf die Bestimmung der Verhaltensweise in der Erziehungspraxis: Die Religion ergänzt die Wissenschaft. Die Wissenschaft gilt ihm bloß als relative Wahrheit und benötigt deshalb Religion, welche die absolute Wahrheit anbietet. Die wahre Erziehung setzt die Religion also unbedingt voraus.

MOTOKO HANI¹⁷ (1873–1957), die Leiterin der 1921 in *Mejiro* gegründeten *Jiyu-Gakuen* (Freie Schule), hielt ebenfalls die Religion für einen unentbehrlichen Bestandteil der Erziehung, weil der wahre Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, nach ihrer Meinung, allein durch göttliche Vermittlung stattfinden kann. Sie beschrieb den Grundzug ihrer Schule folgendermaßen: „In unserer Schule gibt es keine Lehrer. Erwachsene und Kinder sollen gegenseitig die Vorteile der anderen kennenlernen. Es gibt jedoch einen ewigen Lehrer: Christus“ (HANI, S. 42). Allein auf der gemeinsamen Grundlage, Gott zu erkennen, gewinnen Lehrer und Schüler in ihrem Verkehr Freiheit. Damit bestätigte diese Schule sowohl die Gleichheit als auch die Freiheit ihrer Zugehörigen, wie bei NOMURA, aber nicht im Sinne der *Amida*-Sekte, sondern im christlichen Sinne. HANI war der Ansicht, daß ihre Schule auf das Gottesreich vorbereite; folgerichtig pflegte die Schule die Reform der innerlichen Welt, und ließ das Staatssystem

16 Im Gegensatz zu den anderen buddhistischen Sekten, in denen die Erlösung durch die eigene Kraft des Menschen erstrebt wird, lehrt die „Sekte des reinen Landes“ die Erlösung durch eine fremde Kraft, die Urverheißung des *Amida-Buddha*. Ihre Lehre ist schlicht: Wenn man an den barmherzigen Erlöser *Amida* glaubt und seinen Namen anruft, kann man das reine Land erreichen. SHINRAN entfaltete diese Lehre weiter, und stiftete die „wahre Sekte der reinen Landes“ mit stärkerer Betonung des Innerlichen: Alles kommt auf den Glauben des Herzens an. Nach seiner Lehre bleibt zur Erlösung nicht mehr zu tun, als das ganze Vertrauen auf den Erlöser zu setzen.

17 HANI wurde mit 17 Christin. Als erste Frau in der Welt des japanischen Journalismus zog sie die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich, insbesondere mit der Gründung der Zeitschrift „*Katei no Tomo* (Begleiter der Familie)“ (1903), die 1908 in „*Fujin no Tomo* (Begleiter der Frau)“ umbenannt wurde. Ausgehend von ihrem Interesse an der Erziehung ihrer eigenen Kinder, gründete sie 1921 mit der Leserschaft ihrer Zeitschrift die *Jiyu-Gakuen* (Freie Schule), welche gemäß dem christlichen Geist eine aufs Leben bezogene Erziehung anbieten sollte. Sie nahm 1932 am Kongreß der *New Education Fellowship* in Nizza als Vertreterin des japanischen Reformpädagogik-Kreises teil.

der äußerlichen Welt außer Betracht. Eine christliche reformpädagogische Schule wurde auch von YONEKICHI AKAI¹⁸ (1887–1974) geführt. Er arbeitete zwei Jahre in der *Seijo*-Grundschule, legte diese Arbeit jedoch nieder, um seine eigene Schule zu gründen. Die von ihm 1924 gegründete *Myojo*-Schule war gekennzeichnet durch die Einführung der Arbeit in den Lehrplan, und dabei vom Gedanken beherrscht, daß der staatsnützliche Mensch nur vermittels der Wiederaufstellung des verlorenen Gottesreichs zu bilden sei. Wie bei SHUNPEI HONDA¹⁹ (1873–1948), der AKAI zum Christentum bekehrt hatte, war seinem Christentum damit eine deutliche Affinität zu Imperialismus und Kaisersystem eigen.

Diese mit der Religion stark verbundene spiritualistische Tendenz beruht auf zwei Sozialphänomenen: soziale Wirren und Heilighaltung des Lehramtes. 1919, im Jahr von DEWEYS Besuch, brachen in Japan viele Streiks aus, an denen sich 63 000 Personen unter dem Einfluß des Demokratiedenkens beteiligten. Dieses soziale Durcheinander wurde im allgemeinen zurückgeführt auf die Unterentwicklung der geistigen Kultur, welche hinter der materiellen Kultur zurückblieb. Die sozialen Verhältnisse sollten sich normalisieren, sobald der Rückstand der geistigen Kultur eingeholt war. Die Aufmerksamkeit war auf diese Weise auf die geistige Welt gelenkt. Dabei wurde die Hoffnung nicht zufällig auf die Erziehung gesetzt. Das Lehramt, das die Erziehung als Hoffnungsträger übernahm, war dementsprechend in erster Linie für die Entwicklung der geistigen Kultur zuständig, und wurde als „Heiliger Dienst“ bezeichnet. Der Lehrer beschäftigte sich daher streng mit den geistigen Übungen, erstens zwecks der Selbstveränderung aufgrund der Eigenreflexion,²⁰ zweitens zwecks des persönlichen Einflusses auf Kinder.

Die Freiheit der Individualität in der Erziehungspraxis war also nur in der innerlichen Welt zulässig. Der Lehrer betrieb dermaßen die geistigen Übungen, daß er *gefühlsmäßig* kein Gehorcher der Staatspflicht, sondern ein freiwilliger Mitarbeiter des Staates wird. In den geistigen Übungen, die Individualität zu verfolgen, passierte nur die systemkonforme Modifikation des Ichs. Es gab zwei Merkmale: die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Geistige²¹ und die enthu-

18 AKAI wurde mit 15 Christ. Durch die Freunde der Pädagogischen Hochschule *Hiroschima*, an der er studiert hatte, wurde er zur *Seijo*-Grundschule berufen. Bald darauf wurde sein Name wegen der Einführung des *Dalton-Laboratory-Plans* in Japan bekannt; diese Methode nahm er jedoch in seiner 1924 gegründeten *Myojo*-Schule nicht auf. 1936 beteiligte er sich am Kongreß der *New Education Fellowship* in Chilternham. Wegen seiner imperialistischen Erziehung der Kriegszeit wurde er zwischen 1946 und 1951 vom Lehramt abgehalten.

19 HONDA wurde mit 24 Christ. Er war beruflich Steinhauer, beeinflusste aber zahlreiche Reformpädagogen. Er versuchte, anstatt das westliche Christentum zu übernehmen, ein japanisches Christentum zu begründen, das mit dem Kaisersystem und dem Imperialismus verbunden war (vgl. HONDA, S. 193; MIYOSHI, S. 13). Christus ist sogar als „Prophet der japanischen Sonnengöttin“ wiedergegeben. Die christliche Begegnung mit Gott setzt, nach HONDA, den Weg des Kriegers voraus, folglich entstand dabei kein Problem mit dem Militarismus. HONDA bezeichnete die damalige „auf mich bezogene“ Erziehung als „Diebes-Erziehung“, und verlangte die Vereinigung des Wissens mit dem Glauben, um den Egoismus zu überwinden.

20 Es geht um die Selbstüberwindung im religiösen Sinne, welche jedoch von derjenigen der westlichen Religion zu unterscheiden ist.

21 Die Konzentration auf die geistige Welt und die Etikettierung des Lehramtes als „Heiliger Dienst“ benahm den Lehrern jedes Anrecht. Die Lehrer selber rechtfertigten sogar die Passivität ihrer Gewerkschaft, ihre niedrigen Gehälter und die Aufhebung der Stipendien für ihren

siastische Motivierung zur Befestigung des Staatssystems. Anscheinend entsprachen diese Merkmale dem Grundzug der Reformpädagogien und entsprachen wesentlich den Ministerien. Das Losungswort der Vervollkommnung der Individualität war in jener Zeit gerade deshalb maßgebend. Die Erziehungsbeteiligten waren der festen Überzeugung, durch die geistigen Übungen auf dem richtigen Wege zur Vervollkommnung der Individualität zu sein, denn sie seien jetzt nicht mehr „fremdbestimmt“, sondern „selbstbestimmt“. Dieses Sozialphänomen war eine religiös geprägte Selbsttäuschung.

1930 wurde in Japan die „Reformpädagogische Gesellschaft“ unter dem Vorsitz von ENTARO NOGUCHI gegründet. Die Gesellschaft versuchte die Kinder gemäß ihren Individualitäten und Begabungen zu fördern und ein kooperatives Sozialleben zu gestalten (vgl. NAKANO 1990, S. 215). Zu den Mitgliedern zählten AKAI, SHIGAKI, TEZUKA usw. Sie hegten jedoch kein Krisenbewußtsein gegenüber der durch den Börsenkrach hervorgerufenen Depression oder dem immer stärker aufkommenden Faschismus. Es ging nicht um die Reform der Gesellschaft durch die Erziehung, sondern um die Frage, wie die neuen Schulen dem Zeitgeist anzupassen seien; das Hauptanliegen der Reformen war also das Überleben der neuen Schulen. Die Reformpädagogik diente schließlich den privilegierten Schichten, indem sie mit ihrer idealistischen (oder abstrakten) Theorie die Aufmerksamkeit von der objektiven Lebensrealität ablenkte. Die Schüler der reformpädagogischen Schulen waren Söhne und Töchter wohlhabender Intellektueller, die sich den neuen Gedanken als modisches Statussymbol aneigneten. Dieser neue Gedanke, meist durch Realitätfremdheit und Abstraktheit gekennzeichnet, zog die Bourgeoisie an durch das utopische Ideal der „Vervollkommnung der Individualität“.

Die Vervollkommnung der Individualität im eigentlichen Sinne war in der reformpädagogischen Bewegung also nicht tief verwurzelt; dies aber nicht allein wegen der Einschränkung der Rezeptionsschicht, sondern vielmehr wegen der japanischen Rezeptionsvorgabe. Im Westen erachtet der protestantische Geist den Wert des Individuums für sittlich: Der Mensch gelangt durch Selbstverleugnung und Gottes Gnade zum wahren Selbst. In Japan fand der Wert des Individuums hingegen keine richtige Anerkennung, denn die japanische Tradition legt mehr Wert auf das Kollektiv. Das stabile Kaisersystem beruhte auch nicht zufällig auf der Verknüpfung von Familie und Staat. Die Hervorhebung des Individuums galt dabei als zuchtlos, rücksichtslos und unsittlich.

3. *Individualität in der gegenwärtigen Reform*

Unter den Leitbegriffen „Lockerung der Einschränkungen“ und „Diversifikation (Individualisierung)“ fördert Japan gegenwärtig die Privatisierung und Vermarktung der Erziehung. Die ministerielle Reform erklärt damit die Aufhebung der Staatskontrolle. Die Initiative in der Erziehung soll nach der Ansicht der Reformen jetzt überwiegend in der Hand des Einzelnen liegen. Mit dieser Ankündigung der auf das Individuum orientierten Erziehung soll das Ideal der

Nachwuchs und zeigten ihre Genügsamkeit. Dabei ging es hauptsächlich um das Stadium der Selbstüberwindung im religiösen Sinne.

Vervollkommnung der Individualität im Prinzip seiner Verwirklichung näher kommen. Diese Beurteilung läßt sich aber nicht unbedingt bestätigen. Die Souveränität des Konsumenten ist nicht identisch mit der Souveränität des Individuums. Die Erziehung des Verbrauchers verfügt nach dem Prinzip der Wirtschaft nur über einen objektiven Maßstab, der die Verschiedenartigkeit der Menschen in einem linearen Rang anerkennt; die Erziehung des Individuums verfügt hingegen nach dem Prinzip der Demokratie über zahlreiche Maßstäbe, welche die Verschiedenartigkeit der Menschen als Individualität anerkennen. Die gegenwärtige Reform, die sich ebenfalls die Vervollkommnung der Individualität zum Ziel setzt, beschreitet den falschen Weg.

Anzeichen, die Vervollkommnung der Individualität nach dem Prinzip der Wirtschaft zu verfolgen, waren bereits in den 80er Jahren zu sehen. Der 1984 vom Ministerpräsidenten YASUHIRO NAKASONE ins Leben gerufene Nationale Bildungsreformrat verkündete die Liberalisierung der Erziehung. In den 90er Jahren wird diese Absicht stärker betont. Der 15. Zentrale Beratende Erziehungsausschuß förderte die Revision der Schulerziehung im Interesse von individuellen Fähigkeiten und Eignungen (1996). Der japanische Arbeitgeberverband äußerte seine Wünsche zur „Abschaffung und Lockerung der Einschränkungen“ (1996). Der 16. Zentrale Beratende Erziehungsausschuß nannte den Zusammenschluß der öffentlichen Mittelschulen und der öffentlichen Gymnasien als einen der Reformpunkte (1997), der diese Institutionen gegenüber den privaten Eliteschulen konkurrenzfähig machen soll. Diese Änderung hat das besondere Merkmal, daß die Wahlfreiheit, ein Prinzip der freien Marktwirtschaft, auch in die Erziehung, und zwar in der obligatorischen Schulstufe, eingeführt wird. Nach dem Ausschuß trägt diese Änderung mit dem anderen Reformpunkt des „Klassen-Übersprungs“ zusammen ausschließlich zur Verminderung der Gleichförmigkeit, damit letztlich zur Förderung der Individualität bei.

Diese Änderung könnte man auch als Folge der hochgradigen Chancengleichheit verstehen. Je mehr Gleichheit eine Gesellschaft anbietet, wie CHARLES ALEXIS HENRI CLÉREL DE TOCQUEVILLE (1805–1859) bereits im 19. Jahrhundert ahnte, desto mehr Ungleichheit wird sichtbar.²² Die öffentlichen Schulen, die nach der Gleichförmigkeit streben, müssen dabei ihre Grenzen einsehen, und dürfen sich notwendigerweise nicht mehr an der Gleichförmigkeit orientieren, sondern müssen die Verschiedenartigkeit respektieren. Die Frage, wie die neu geförderte Verschiedenartigkeit bewertet und belohnt werden soll, bleibt allerdings unbeantwortet. Wenn die Bewertungsweise der neu entstandenen Verschiedenartigkeit nicht klar ist, führt die Förderung der Verschiedenartigkeit wohl nicht unmittelbar zur Förderung der Individualität. Anders gesagt: wenn die Betonung der Verschiedenartigkeit keinen neuen Umgang – z.B. die Verwendung entsprechend zahlreicher Maßstäbe – hervorbringt, können diese Umstände zu einer neuen Gleichschaltung der Erziehung führen.

Die Demokratie verlangt, wie bereits erwähnt, zwei Voraussetzungen: die ihre

22 „Quand l'inégalité est la loi commune d'une société, les plus fortes inégalités ne frappent point l'oeil; quand tout est à peu près de niveau, les moindres le blessent. C'est pour cela que le désir de l'égalité devient toujours plus insatiable à mesure que l'égalité est plus grande“ (TOCQUEVILLE, p. 144).

gegenseitige Individualität respektierenden Bürger und die allen Bürgern zugängliche Öffentlichkeit. Die jetzt vorgesehene Änderung unterstützt anscheinend die erste Voraussetzung, weil sie mit der Fusion der zwei Schulstufen und dem Klassen-Übersprung das Anrecht auf die individuelle Wahl verstärkt. Aber die Tatsache, daß diese Änderung mit der Privatisierung und der Vermarktung eng verbunden ist, eröffnet eine andere Dimension. Der Anschein, daß die Reform dem Einzelnen eine freie Wahl ermöglicht, trügt. Ein gutes Beispiel ist die Einführung der Fünftageweche in die Schule, die bis 2002 vollständig verwirklicht sein soll. Das Kultusministerium führte ab dem 1. September 1992 eine Fünftageweche pro Monat, ab dem 1. April 1995 zwei Fünftagewochen pro Monat in die Schule ein, um den Kindern mehr Zeit in ihrer Familie und in ihrer Bezirksgemeinschaft zu ermöglichen. Damit sollten die Kinder außerhalb der nivellierenden Schule ein Lernen pflegen können, das ihre Individualität fördert. Aber die Realität paßte sich nicht einfach den reduzierten Schultagen an. Familie und Bezirksgemeinschaft, die den in der Schule gestrichenen Teil der Erziehung übernehmen sollten, sind praktisch nicht in der Lage, die Erwartung der Reformer zu erfüllen: Im einen Fall steht kaum jemand zur Verfügung; im andern Fall ist die zwischenmenschliche Beziehung zu schwach. Deshalb müssen die Kinder am schulfreien Samstag irgendwohin geschickt werden, anstatt bei der Familie oder bei den Nachbarn zu bleiben. Der übliche Zielort sind die außerschulischen Erziehungsinstitutionen, in denen Kinder auf die Prüfungen vorbereitet werden. Dank der reduzierten Schultage wurde zwar das Anrecht auf die individuelle Wahl verstärkt. Aber diese Wahl kann nicht aufgrund der Individualität frei getroffen werden, sondern ist viel mehr abhängig von der Finanzkraft der Eltern, weil die Anbieter der Wahl marktwirtschaftlich orientierte Privatunternehmen sind. Je größer der Raum für die individuelle Wahl wird, desto größer werden die Unterschiede der finanzabhängigen Entscheidungen. Die Einführung der Fünftageweche in die Schule könnte also möglicherweise in der finanzorientierten Umgestaltung der Erziehung enden, ohne eine positive Rolle für die Vervollkommnung der Individualität zu spielen.

Von den plakativen Reformpunkten der Sechs-Jahre-Mittelschule und des Klassen-Übersprungs kann man wohl nicht viel anderes als von der Einführung der Fünftageweche erwarten. Kinder, die von dieser Änderung profitieren, stammen meist aus Familien mit größeren zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Aber das heißt nicht, daß diesen Kindern ein Bildungsweg garantiert ist, der ihre Individualität fördert. Die Vervollkommnung der Individualität wird dabei nach dem Maßstab, ob und inwieweit sie zur bestehenden Gesellschaft beitragen, selektiv gefördert. Solang der Bewertungsmaßstab der Individualität an ein bestimmtes Bild gebunden ist, können wir davon nur die Förderung standardisierter Individualitäten erwarten. Die Verschiedenartigkeit im wörtlichen Sinne kann nicht gefördert werden. Eine negative Nebenwirkung ist auch hinsichtlich des Nährbodens der Individualität, der Öffentlichkeit, vorauszusehen. Wenn Kinder wegen der Einführung der Sechs-Jahre-Mittelschule bereits im Schulpflichtalter außerhalb ihrer Bezirksgemeinschaft Schulen besuchen, wird die Erziehungsfunktion der Bezirksgemeinschaft, schließlich die Erhaltung der Öffentlichkeit, nochmals geschmälert.

Das Losungswort, die Vervollkommnung der Individualität, dient gegenwärtig der Rechtfertigung der Privatisierung und der Vermarktung der Erziehung.

Die daraus abgeleitete Reform bereichert eher den Staat und die Industrie als das Individuum: Der Staat kann sich eine große Einsparung in Bereich der Ausbildung erlauben; die Industrie findet immer mehr Ausbauchancen im Bereich der Ausbildung. Das Individuum, der Träger der Individualität, profitiert nicht von der Reform; jeder hat wegen der neu orientierten Erziehung als Verbraucher mehr zu bezahlen, obgleich diese neue Erziehung weder der Vervollkommnung der Individualität noch der Erhaltung der Öffentlichkeit dienlich ist.

4. Schluß

Die von der Reformpädagogik angestrebte Überwindung der gegebenen Lage durch innerliche Vervollkommnung der Individualität stärkte letztlich das System. In der gegenwärtigen Reform wird anhand der Systemänderung, der Privatisierung der Erziehung, die Vervollkommnung der Individualität angestrebt, was die Wirtschaft fördert. Wenn in einer Reform die Vervollkommnung der Individualität ins Zentrum gerückt wird, heißt dies, daß es den Erziehungsbeteiligten an einem konkreten Ideal mangelt. Das Ideal der Individualität ist abstrakt genug, um durch die Tarnung „von innen her“ oder „zugunsten des Individuums“ die Zwänge des Systems in die Reform hineinschieben zu können. Das Abstrakte ist in der Erziehungswirklichkeit einmal durch die Absolutheit des Kaisers zu konkretisiert, einmal durch die Absolutheit der Wirtschaft.

Die Vervollkommnung der Individualität war und ist eine beliebte rhetorische Figur der Erziehung, obgleich oder weil sie zur Verschiebung des Akzentes in der staatlich institutionalisierten Erziehung dient. In der *Taisho*-Ära wurde der Wert des Individuums als Voraussetzung der demokratischen Gesellschaft betont. Der Einzelne wurde dabei aber unter dem Motto „der Vervollkommnung der Individualität“ in totalitärer Art zur Stärkung des Staates gezwungen. Heute wird das Anrecht auf die freie Wahl als Selbstverständlichkeit der demokratischen Gesellschaft betont. Dabei ist der Einzelne gezwungen, auf eigene Kosten und Verantwortung die Bildung zu organisieren. Diese Reform hat sogar zwei demokratiefeindliche Folgen: Sie entmachtet die Öffentlichkeit und gefährdet die Chancengleichheit. Hinsichtlich der Individualität ist also seit DEWEYS Zeit keine wesentliche Besserung eingetreten. Mit diesem Losungswort wird weiterhin eine befriedigende Form der Erziehung gesucht. Die Erziehungsabsicht wird dabei einmal innerlich, einmal wirtschaftlich verzaubert, damit jede beliebige Auffassung der „Individualität“ zugelassen bleibt. Denn die Vervollkommnung der Individualität ist ein Ideal ohne Ideal.

Literatur

- AKAI, Y.: Erziehung durch Liebe und Vernunft (*Ai to Risei no Kyoiku*). Tokio 1964.
 DEWEY, J.: *The Middle Works 1899–1924. Volume II 1918–1919*. Edited by JO ANN BOYDSTON. Carbondale 1982.
 FUJITA, H.: Öffentlichkeit und Gemeinschaft in der Bildung (*Kyoiku no Kokyo-sei to Kyodo-sei*). In: Erziehung und Markt (*Kyoiku to Shijo*). Tokio 1994.
 FUJITA, H.: Die Erziehungsreform. Zur Gestaltung der Schule für die Paragenese-Zeit (*Kyoiku-Kaikaku. Kyosei-Jidai no Gakko-Zukuri*). Tokio 1997.

- HANI, M.: Gesammelte Werke (Chosaku-Shu). Bd. XVIII. Tokio 1984 (1950).
- HONDA, Sh.: Ausgewählte Werke (Sen-Shu). Tokio 1957.
- IMAI, M.: Erinnerungen an die *Nihon-Seibi*-Schule (Nihon-Seibi-Gakko no Kaiko). Tokio 1961.
- ISHIZUKI, M.: Freie Erziehung und internationale Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho-ki ni okeru Jiyu-Kyoiku to Kokusai-Kyoiku). In: IKEDA, S./MOTOYAMA, Y. (Hrsg.): Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho no Kyoiku). Tokio 1978.
- ITSUNO, T.: Die Erziehung in der *Taisho*-Demokratie (Taisho-Democracy-ka no Kyoiku). Tokio 1976.
- KATAGIRI, Y.: Individualität und Erziehung in Japan (Nihon ni okeru Kosei to Kyoiku). In: Individualität als Illusion (Kosei to iu Genso). Tokio 1995.
- КОЛМА, М.: Entwicklung der freien Erziehung (Jiyu-Kyoiku no Tenkai). In: IKEDA, S./MOTOYAMA, Y. (Hrsg.): Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho no Kyoiku). Tokio 1978.
- MİYOSHI, A.: Eine Biographie (Honma Shunpei Den). Tokio 1962.
- NAKANO, A.: Studien über die freie Erziehung der *Taisho*-Ära (Taisho-Jiyu-Kyoiku no Kenkyu). Tokio 1968.
- NAKANO, A.: *Taisho*-Demokratie und Erziehung (Taisho-Democracy to Kyoiku). Tokio 1990.
- NOMURA, Y.: Gesammelte Werke (Chosaku-Shu). Bd. VIII. Tokio 1973.
- SAWAYANAGI, M.: Sämtliche Werke (Zen-Shu). Bd. III. Tokio 1978.
- SHIGAKI, H.: Die Realität der neuen Schule und ihre Herkunft (Shin-Gakko no Jissai to sono Konkyo). Tokio 1925.
- TANIMOTO, T.: Erziehung und Religion (Kyoiku to Shukyo). Tokio 1925.
- TANAKA, S.: Schule muß die Individualität respektieren (Gakko wa Kosei o soncho-suru Tokoro de aru). In: Wie versteht man Erziehungsdiskurse? (Kyoiku-Gensetsu o do yomu ka). Tokio 1997.
- TEZUKA, K.: Die wahre Bedeutung der freien Erziehung (Jiyu-Kyoiku-Shingi). Tokio 1922.
- TOCQUEVILLE, A. DE: De la démocratie en Amérique. Paris 1951 (1835–40).
- UNO, M.: Die Rehabilitation der Erziehung (Kyoiku no Fukken). Tokio 1990.

Anschrift der Autorin

Toshiko Ito, 967-2-306 Shiratsuka-cho, Tsu 514-0101 Mie. Japan